

幼稚園で特別な支援が必要な幼児の保育実態に関する一考察

A Study of Teachers Support for Children with Special Needs in Kindergarten

石 田 裕 子

ISHIDA Yuko

本研究では、幼稚園において特別な支援が必要であると保護者から申し出がある子どもとそのような申し出はないが、保育者が、支援が必要であると捉える子どもの在籍の実態について調査紙と事例を通して報告する。公立幼稚園で、1クラスを1人で担任をしている教諭を対象に調査紙を用いて行った調査からは、保護者からの申し出はなく、保育者のみが支援が必要であると捉える子どもが、15クラス中14クラスに存在し、「要支援」の子どもたちと同様に、支援が行われている実態を明らかにした。またその調査や事例を通して、保育者が支援が必要だと捉えている複数の子どもの対して保育をする上で、何に困難を感じているか、日常でどのような保育が行われているかという実態について報告する。

キーワード：特別な支援を要する子ども、保育の専門性、

Key Words: Children who needs special support, Specialty of child care and education

1. はじめに

201X年*の7月に公立幼稚園の子どもの姿を観察して、意見を欲しいという要望を受け、その子どもたちの様子を観察するため201X年7月と9月に幼稚園へ向かった。

A児（男児 3歳）は、気に入らないことがあれば、保育者を蹴ったり叩いたり、大声をあげる。また、全体活動に参加したくないと、保育室から飛び出していく、家庭では気に入らないことがあれば、室内に砂をまき散らすなどの行動やできごとを事前に伝えられていた。園長が母親にやんわりと幼稚園での姿を伝え「一度一緒に専門機関に相談に行きませんか」という話をしたが、翌日「とても悩んだのですがこの子にレッテルを貼りたくないのです」と涙ながらに訴えられて、具体的な「専門」機関には掛かっていないとのことであった。「お母さん自身もお子さんについて悩んでおられ、時期を見て話したつもりだったが、専門

機関へ掛かるということに対して拒否感が強く、どうしたらよいものか」と園長も家庭との連携で非常に悩んでいる姿が伝わってきた。

このように保育者自身が、この子どもには特別な支援が必要であると捉えていても、なかなか専門機関に繋ぐタイミングが難しく、専門機関を訪れていない子どもが幼児期には相当数存在すると思われる。それにはいくつかの理由が考えられる。①親が子どもの家庭での姿からは問題を感じておらず、集団での適応の困難さを目の当たりにしていないケース。②子どもは元気で動き回っているものだという子ども観をもっており、保育者からの話しを受け止めていないように見えるケース。③うすうす問題には気づいているが、A児の母親のように、相談機関にかかることを拒否するケース等である。本研究では支援の必要な子どもとして、いわゆる発達障害に類した行動特徴を示す子ども、支援の必要な子どもとして定義する。従って、医師に

よる診断があり、障害があると診断された子どもと単純に比較することはできないが、山根¹⁾の研究では、高機能広汎性発達障害児・者の母親は、子どもの障害を認識することが難しく、障害認識において強い葛藤を経験することを明らかにしており、診断告知後も子どもの障害の受け入れと受け止めきれなさを繰り返し体験し、子どもの障害特性を個性か障害かのどちらで捉えるべきかについて葛藤を体験していることを明らかにしている。発達の著しい幼児期の子どもになんらかの「問題がありそう」ということに対して、保護者は保育者からの指摘があっても、子どもの特徴を受容するには、時間がかかるケースもある。反対に親自身の気づきや乳幼児検診で、支援が必要であると幼稚園就園前に相談があり入園されるケースもある。文部科学省の共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）⁶⁾によれば、「子ども一人一人の教育的ニーズに応じた支援を保障するためには、乳幼児期を含め早期からの教育相談や就学相談を行うことにより、本人・保護者に十分な情報を提供するとともに、幼稚園等において、保護者を含め関係者が教育的ニーズと必要な支援について共通理解を深めることにより、保護者の障害受容につなげ、その後の円滑な支援にもつなげていくことが重要である。」とされている。しかし、上述のように、保護者が自分の子どもに対して「支援が必要である」と受容がなされるまでには、時間がかかることが多い。従って、幼稚園で支援が必要であるとされる子どもの数は、保育者が「支援が必要である」と捉えている子どもの姿も考慮にいれなくてはならない。

本研究では、幼稚園教諭を対象に質問紙調査を行い、支援が必要である子どもの在籍状況と保育していくうえで保育者が困っている点を具体的に明らかにすることを第一の目的とする。

また支援が必要な子どもの幼稚園での実態と保育者が観察や保育者が捉えた子どもの姿に関する資料、カンファレンスの様子などを扱った事例を通して、幼稚園での保育の実態を報告することを第二の目的とする。

2. 研究1

2-1 目的

幼稚園は学校教育法により、1クラス35人以下の子どもを保育することを定められており、保育所と比較してその性質上、1クラス1担任でクラス運営が行われていることが多い。特別な支援を要する子どものために、自治体によっては加配のための職員が配置されていることもあるが、その実態はまちまちである。特に、特別な支援を要する子どもにはその実態に応じて個別に支援の内容が異なり、よりきめ細かい個別のかかわりと支援計画が求められる。その一方で、保育は障害の有無にかかわらず、個の願いや実態を受け止めながらもクラス全体の育ちへの願いを持って行われている。クラスの運営をしながら、個別の対応をすることの困難さは容易に想像できるが、支援の必要な場面や行動は、保育者によって異なると考えられる。公立幼稚園において、保護者から支援が必要と申し出がある子どもと、そのような申し出はないが、支援が必要と保育者が捉える子どもの在籍状況の実態について明らかにすることを目的とする。

また1クラス1担任の幼稚園教諭が、具体的にどのようなことや行動に関して困難に感じているのか、また支援のための連携の望ましいあり方をどのように捉えているのか、質問紙を用いて、保育経験年数の違いという点から報告することを目的とする。

2-2 方法

(1) 質問紙調査

調査対象：公立幼稚園は自治体単位で全日本特別支援教育推進連盟に所属して研究を進めてきた経緯もあり、公立幼稚園を調査の対象とした。そのなかでも1クラス1担任の幼稚園教諭に、園長を通して、回答を依頼した。対象の公立幼稚園は、特別加配と呼ばれる教員が週に1～2日訪れる園もあれば、全くそのような教員が訪れない園もある。

調査時期：201X年12月

調査協力園・クラス：3園15クラス（3歳児：7クラス、4歳児：4クラス 5歳児：4クラス）

この調査対象園は冒頭のA児の在籍する幼稚園とは異なる幼稚園である。

(2) 調査内容

調査紙は、以下の内容で構成した。

①幼稚園教諭歴

②担当クラス 学年と人数（男女別）

③保護者や連携機関から「特別な支援が必要である」と申し出がある子どもの有無と障害名または必要な支援の内容

④保護者からの依頼はないが特別な支援が必要だと思われる子どもの有無

⑤④の質問で有の場合、その子どもが支援を必要と思われる場面や行動についての自由記述

⑥支援が必要だと思われる子どもを保育するときに、困っていることについての自由記述

⑦支援が必要だと思われる子どもに対して、どのような連携が必要だと思うかについての自由記述

2-3 結果と考察

(1) 支援が必要な子どもの数の実態

調査の結果、特別な支援が必要と申し出がある子どもがいないクラスは15クラス中、いずれも3歳児で3クラスであった。しかしその3クラスのうち2クラスには、保育者が支援が必要であると捉えた子どもが存在した。また1つのクラスに支援が必要な子どもがいる割合がもっとも高いクラスでは、24名の子どものうち4名の子どもが障害をもっていることも明らかになった。この割合は17.3%となり、さらにまたそのクラスには保育者が支援が必要なのではないかと捉える子どもが1名いた。また教員の経験年数の多少により、障害のある子どもの在籍数が、配慮されている傾向もみられた。

(2) 調査③について

具体的な障害名に関していえば、広汎性発達障害、自閉症スペクトラム、自閉的傾向、多動傾向、アスペルガーの疑い、高機能自閉症、軽度知的発達遅滞、精神発達遅滞（広汎性発達障害の要素強）の名称が挙げられていた。ここでは障害の名称も過渡期にあり、また専門家によっても分類がわかれるため、あえて障害名について詳述はしない。「全体的にゆっくりである」「聞く力が極端に弱い」「全体的に幼い」などの記述もあった。今回の調査園は3園と限られていたため、偶然にもいわゆる「発達障害」と定義される子どもたちのみが支援が必要な存在として挙げられていた。

(3) 調査⑤の自由記述について

保護者からの依頼はないが、特別な支援が必要だと

思われる子どもがいる場合、その子どもが支援を必要だと思われる場面や行動について、自由記述にて回答を求めた。その結果、回答があった9名について以下の表1に示す。

5歳児では支援が必要な場合は、全体活動での指示が通りにくい、という特徴が目立ってくる。これは、5歳になると、集団でルールに従った遊びを楽しむことができ、またルールに従った行動が自律的にとれるようになってきたり、人の話を聞くということができるようになってくるため、これまでは個人差という概念や、3、4歳児の発達的特徴に埋もれていた問題が、相対的に顕在化してきたことの表れであろう。一方3歳児では「こだわり」の強さが問題にされている。集団活動では場面や気持ちの切り替えが要求されることが多い中、こだわりが強い子どもはその際、葛藤を経験す

表1 保護者からの申し出はないが特別な支援が必要だと保育者が捉えている場面や行動

| 学年 | 性別 | 保育者が、その子どもに対して支援が必要と捉えている場面や行動 |
|----|----|---|
| 3 | 女 | 視線があいにくい。同じところをぐるぐるまわる、走る。落ち着きがない。寒い日に池に足を入れたり、降雨時に戸外に出て濡れても平気である。ブランコに5分以上座って揺れている |
| 3 | 男 | こだわりが強く、想定外のことや余裕がなくなるとパニックになることがある。 |
| 3 | 女 | ことばが不明瞭 指示が通りにくい（専門機関ではグレーゾーンで経過観察状態） |
| 4 | 男 | こだわりが強く自分が納得できるまで次の活動に移りにくい。気持ちに折り合いをつけて安定して活動ができるよう支援が必要。 |
| 4 | 男 | 全体活動で集中できない。話が通りにくい。 |
| 5 | 男 | トラブルやケガ等の出来事について質問をするのが説明できない。全体の場で指示をすると理解しにくい。 |
| 5 | 女 | 全体の場で指示をすると理解できにくい個人的に丁寧に話すと理解できる部分が多い |
| 5 | 女 | 全体的な指示が通りにくい、何をしてもよくわからず、うろろしていることがある。人とかわかることが苦手なほとんど自ら話すことはない。 |
| 5 | 女 | 運動が苦手。高いところに登る等、固定遊具を怖がってできない。一つのことに集中できず、気持ちがそれやすい。指示が聞けていなかったり、行動が遅れたりすることが多い。 |

ることが多いと思われる。本研究では、1人担任のクラスを調査したが、個人の「こだわり」と集団での活動の折り合いをつける困難さを担任保育者がひとりの場合では感じていることを示唆している。また、表1で記述された場面や行動は、いわゆる「発達障害」の子どもの行動特徴といわれるものに合致する内容であり、池田ら²⁾の研究とも一致する。保育者の記述に因れば、保護者から特別な支援の必要性について申し出があったケースと、保護者からの依頼はないが、保育者が、支援が必要と捉える子どもに要する支援内容に差は見られないということになる。

(4) 調査⑥と保育経験年数との関連

支援が必要だと思われる子どもを保育する際に困っている点について自由記述にて回答を求めた。この内容について、表2に保育者の経験年数とともに示す。

表2からは、支援の必要性を十分に認識し、支援をしているが、子どもの意志を的確に汲み取っているのかどうかの自問と、もっと丁寧に関わりたいという保育者の思いが述べられている。また他の子どもとのバランスに関する悩みが述べられている。この悩みも1人担任であるが故に、より深くなるとと思われる。

(5) 調査⑦の自由記述について

表3に自由記述で得られたいくつかの意見を経験年数による分類とともに示す。

保育者が必要と考える連携についての自由記述については、園外と園内に大別される。園外では専門機関との連携、保護者との連携（子どもに関する情報を相談・取得）小学校との連携（情報提供）と園内では子どもに関して職員間の共通理解、全職員で見守る体制作り、特別加配の職員との情報共有が挙げられた。

表3に掲載したものだけではなく、経験年数の長短にかかわらず、専門機関との連携により、よりよい支援方法を探りたいという点で願いが述べられている。

そして4、5の記述のように、子どもがよりよく幼稚園で過ごせるようにという願いとつながっている。2の全職員で見守っていけるように、との願いは、担任一人ではなく、担任だけに任せるのではなく、子どもに丁寧に一貫した姿勢で関わっていききたいとの意図が読み取れる。3の回答は、冒頭のA児のケースのように、保護者の「専門機関へかかることの心理的敷居の

表2 保育経験年数と支援が必要だと思われる子どもを保育する際に困っている点

| 経験 | 支援が必要だと思われる子どもを保育する際に困っている点（自由記述） |
|----|--|
| A | 特別配慮の職員が入ってくれるが2週間に1度である。 |
| B | どの言葉話し方だとわかりやすいのか考え、試しながらかかわるが、それでも伝わらないことがある。全体でみんなで楽しみたいが、どうしても話しについていけないことがあり、他の子どもと同じように楽しめていないことがある。全体で話をした後に、1対1で話をするが、いつもすぐに話ができるわけではない。また時間差ができてしまう。 |
| B | 今のクラスでは思わないが、子どもの人数が多いと十分みられない。 |
| C | 支援の必要な子が複数いると十分な支援ができない。 |
| C | 支援の必要な子どもが1クラスに多数いるので丁寧にかかわる時間がなかったり、また支援の必要な子どもにかかわることで、周りの子どもや全体が見られないと思うことがある。 |
| C | 言葉が出ないので絵画制作活動時は特に本当の子どもの思いを聞き取れているのか不安になることがある。 |
| C | こだわりが少しでも少なくなって生活したり、自分でできることを増やしたりなど子どもと一緒に個別に関わるときには担任1人では難しいときがある。特配の先生を増やしてもらう必要性を感じている。 |
| D | 周りの子どもとリズムが合わなくて、おくれてしまうときなどの言葉かけや周りの子どもへのフォローがタイミングよくできない。 |
| D | 製作など手先が不器用なため苦手とするがその子どもにのみついてあげられないときなど。 |
| E | その子どもの困っているところを受け止めじっくりとかかわり、その思いを受け止め解決に向けて支援していくにあたり、本人が納得いくように言葉がけしていくが、なかなかその思いに添えなかったり、納得を得られないことがある。 |
| E | 支援が必要なところで担任一人では対応しきれず、十分な支援ができていない。 |
| E | クラスの中に3人の子どもが支援を要するが、一対一の丁寧なかわりが十分できていないことを感じる。自ら保育者にかかわってきて、困っていることを伝える子どもにはその場に応じた支援をしているが、どうしても言葉が出ず、場を乱すことのない子どもへの支援が遅くなってしまうことが多く、難しさを感じる。特に製作の場面などでは、最初に声をかけているが、ゆっくりかかわろうとすると最後になってしまうことも多く、もう少し最初に声をかけてかかわってあげられたら、と反省する日々である。 |
| 未 | 気持ちのコントロールができていないので、特にうれしいことや楽しいことがあると興奮してしまい、全体的に騒がしくなることがある。メリハリがつけにくい。製作をする時に、その子につききりになってしまい、全体を見にくい場合がある。発達や成長の差がありすぎて、次の活動に移るときに時間差がありいつも同じ子どもが待つことになる。 |

経験年数分類

A：1年未満 B：5年未満 C：5年以上10年未満
D：10年以上20年未満 E：20年以上 未：未記入

高さ」や専門機関へ繋ぐ難しさを経験しての意見と思われる。1の回答の保育者は保育経験が1年未満であり、これでよいのか自問しながら日々の保育を行っていると思われる。他の保育者の視点を尋ねたり、自分の行為の振り返りより、自信のなさや視野を広めていきたいとの願望が読み取れる。

6の回答をした保育者には直接話を聞く機会があったので、事情を聞くことができた。この保育者はこの

表3 保育者の経験年数と支援が必要だと思われる子どもに対してどのような連携が必要だと思うかに関する記述

| 経験 | 支援が必要だと思われる子どもに対してどのような連携が必要だと思うか（自由記述） |
|-----|---|
| 1 A | 他の先生方との情報交換（その子の様子をみてもらう、今までの経験を聞く、自分の考えを聞いてもらったり、他の先生の考えを聞く） |
| 2 D | 園内の連携としては園長や教頭など全職員で見守っていけるよう今のような連携を続けていきたい。 |
| 3 D | 園外では保護者が身近に相談したり、支援について詳しく話ができるような気軽に行ける機関があればよいと思う。 |
| 4 E | 保健センター 医療機関 療育機関から専門的視点からの本人の発達状態についてできるだけ詳しく教えてもらい、把握した上でその子に応じたかわりができるよう連携したい。保護者へのアプローチでも同様。 |
| 5 E | 園内は担任だけではなく、職員全員が共通理解し、保育内容や教材研究に取り組むことが必要他機関とも連携し、診察や訓練にはなるべく担任と一緒にいき、支援時の理解を深め手立てを探っていく必要がある。 |
| 6 E | 他の県から転入園してきた子どもがサポート手帳、これまでの個別指導とグループ指導の支援内容のファイルを持ってこられた。どのような支援を受けていたのかがよくわかりとてもよかった。全国統一のようなものができるといいのだが、難しいのだと思う。各自治体での一对一の支援が全く違うので支援が必要と思われる子につかない市があったり、支援なしでよいのではと思う子に支援があったりまちまちであるので、この辺がもっと考えられるといいのではないかとと思われる。 |

経験年数分類

A：1年未満 B：5年未満 C：5年以上10年未満
D：10年以上20年未満 E：20年以上

回答をする一方で、対象の子どもが、困ったことを直接保育者に訴えてくるので、保育を行っていてあまり戸惑うことがないと述べた。「これまで1対1の丁寧なサポートを受けていたから、その結果なのかどうかはわからないが」という前置きで、「個人的にはもしかしたら、そこまでのサポートは必要ない子どもであったのかもという見方もできる」ということを述べた。この保育者は保育歴20年以上であり、これまでの経験の中で子ども一人ひとりの発達上の課題に対して、目の前の子どもの姿から他の手がかりがなくても、丁寧な保育が行われている可能性が示唆された。この保育者はその子どもが「困ったことを直接保育者に訴えてくることができる」と行動特性をポジティブに捉えているが、反対に「いつも保育者に確認したり、訴えたりしないと行動できない」とネガティブに捉える保育者もいるであろう。そのような捉え方であれば、この子どもはその保育者にとって「支援の必要な子ども」として認識される可能性も十分あり、支援が必要であると子どもを捉えるかどうかは、保育者の度量も関係している可能性もこの保育者の語りから見えてくる。

4. 研究2

4-1 目的

研究2では、①筆者が観察したエピソードの分析 ②保育者が捉えた子どもの実態の資料 ③職員のカンファレンスの分析をもとに、特別な支援を要すると考えられる子どもをとりまく日々の保育のあり方について事例を通じて、考察することを目的とする。

4-2 観察方法

201X年7月中旬と9月下旬の2日間、朝9時から降園までの時間子どもとともに過ごししながら、メモをとる方法により参与観察を行った。目の前の事象や子どもの発言や環境についてメモをとりながら観察を行う。基本は子どもに自分から話すことはせず、話しかけられると最小限に答えるようにしている。そして特別に危険なことがなければ、目の前のトラブル等にも口出しをしないようにして観察を続ける。これは、子どもの行動が「大人」の目を意識して変化することを最小限に抑えるためである。最初は数名の子どもが観察者に向かって「誰のお母さん」や「何しにきたの」と質

問にくるが、やりとりが少なく、特別に意識をしなくてもよい大人だと思うと、また子どもたちの日常の世界に戻っていく。筆者は複数の幼稚園や保育所で参与観察を続けているが、真っ先に見知らぬ観察者に関心を示し、話しかけにくる子どもは、保育者が「気になる子ども」として捉えている場合が多い。冒頭のA児との初めての直接的な出会いは、保育室の外で手洗いの場面であった。観察者に近づき、すれ違いざまに顔も見ず、観察者のおなかを叩く。観察者が「いたい」というと、また引き返してきたが、今度は叩かずですれ違う。

4-3 エピソードおよびエピソードから見えてくる姿 【エピソード1】7月 片付け場面

A児にはお気に入りの形の鍵型のブロックがあり、ポケットに入れていることが多いと園長より説明がある。この日の片付け時間、担任以外の保育者が片付けを手伝いながらブロックの入っていた大きなケースを持ち上げようとする。A児が「おれが持って行く」と言いながら近づき、片付けに行く。保育者が「A君ありがとう、これもなおしておいてくれる？」とA児のお気に入りのブロックを数本手渡すと、ケースに近づき、ぼいっと数本を投げ入れるが、2本は手に残し、自分のポケットに入れる。

【エピソード2】7月 降園準備場面

子どもたちは「お帰りの準備だよ」の担任保育者の声を聞き、ロッカーに制服（袖無し前開きで、ボタンが3つついているもの）を着用しに行く。またリュックと帽子をもって各自の椅子に行き、椅子の背にリュックをかけてお帰りの準備ができたことになる。A児は甲高い声をあげ、保育室の外に出て行き、保育者に抱っこされて帰って来る。少し嬉そうな表情をしている。保育者は「先生は××のお部屋へ行って、また戻ってきます」と子どもたちに言い、保育室から出て行く。A児は着替え始めるが、制服に片腕を通した状態でまた「きー」と声をあげ、床に寝転がり「このままでもいい」といってごろごろ転がっている。その状態でズボンと下着をおろし、着替えが終わった男児に向かって「B君みてー」という。「B児はA児の姿をちらりと見て「やだ」という。すると立ち上がってB児の頭を叩く。B児は一瞬困惑した表情をするが、そのまま椅子

に座っている。A児はそのままう片方の袖を通し、ボタンをスムーズに留め、着替え終わる。そして保育室の片隅に座っていた観察者に目を向け、観察者のところへ来て、得意そうな顔で着替えた姿を見せに来る。観察者が無言で微笑むと、次々と目に入った玩具や展示物を触りながら、振り向きつつ部屋を出て、またひとりで部屋に戻って来る。その間、着替えに手間取っている子どもが3名ほどおり、他の子どもは椅子に座って待っている状態であった。そして観察者のところへ来て「夏休みになったら〇〇（地名）に行くねん」という。観察者は「そう、〇〇へ行くの」と言い、続いて「座らないの」と尋ねると「うん」と答える。観察者が不思議そうな表情を作り「どうして」というと困った顔をする。そこで「「かっこいいところ見せてよ」という慌てた様子で椅子に向かい、膝の上に手をそろえて椅子に座る。座っている最中にあくびをしたかと思うと、突然「やだー」と大声で叫び、次いで「きー」と甲高い声を出す。数名の子どもが「うるさい」と言っている最中に保育者が戻って来る。そして「お帰りの準備ができましたか」、と呼びかける。

この日の観察では、A児の興味が次々と移り変わっていく様子が幾度となく観察された。着衣の場面で、着替え終わる前に保育者が保育室から出て行くことで、着替えに対する注意がそれたと思われる。そして保育者が保育室から出てしまったことに抗議するように寝転がる。そのまま他者（当初の目的は保育者と思われる）の注目を浴びるためかの行動を続け下線部1のように、友達に対して、自分なりにかかわってこうとしている姿も見られたが、自分の思った反応が得られないと、叩くという攻撃行動もみられた。A児の気ままに見える振る舞いに対してB児は「いやだ」と拒否感を示したが、直接的な攻撃行動には反撃することなく耐えていた。しかし下線部3のように、脈絡なく叫ぶA児に対して数名の子どもは「うるさい」という言葉で拒否反応を示していた。この日は、観察中幾度となく甲高い「きー」という声を発していた。

しかし、あえて筆者が下線部2のように幼稚園で使われるような表現で働きかけると、意図を理解し素直に反応したり、エピソード1の片付けでは自分のお気

に入りのブロックを「俺が持って行く」と率先して片付けるような姿もみられた。

9月中旬、A児のクラスには教育実習生がいた。筆者は事前に担任によって書かれた子どもの姿や個別の支援の計画等の資料を受け取り、そして保育終了後のカンファレンスに参加した。

【エピソード3】9月 自由遊び場面

保育室内で子どもたちは大きな部屋を積み木で作り、家を作って遊んでいる。家のそばに置かれた机の上にままごと道具の近くにA児とD児がいる。A児は手に持った箸をD児に渡しながら「こうやってさして食べるねんで」と紙で作った食料らしきものを箸で指しながら見本を示す。しかしD児はそれには応えず、製作コーナーが気になったようでその方向へ走っていく。A児は「○○君（D児のフルネーム）」と呼び止め遊び続けようとするが、結局D児と同じ製作コーナーに行き、はさみを使って製作を始める。

【エピソード4】9月 片付け場面

担任が「お片づけだよ」と声をかけ、子どもたちは片付けをはじめる。片付けながらもまた遊びが始まる場面もみられるが、少しずつ部屋が片付き始める。A児はトイレットペーパーの芯を両腕にはめたまいうろろしているが、保育室に入ってきた教頭に近づく。「教頭はA児のトイレットペーパーの芯をはめた部分に両手を添え「頑張る力チャージ！」と力強く言う。」A児は嬉しそうな顔をして、片付けを張り切って始める。しかし片付けていた途中積み木を持って保育室の外へ出て行く。担任は保育室の外の片付けの様子を見に保育室から出て行く。すると一斉にはないが、他の子どもたちも保育室から出て行く。保育室は完全に片付いている状態ではないが、保育室外の片付けを手伝っている子どももいる。そして保育室には子どもが誰もいない状態になった。そこへA児が戻って来て、観察者をちらりと見て、外へ出て行く。

【エピソード5】9月 集合場面

保育者の「おしっこ行こうか」の声で子どもたちはトイレに行き、順番に並ぶ。A児も立ち上がったが、ふざけた表情を作りながら保育室の片隅にあった、ままごと道具の茶碗の中にあった紙くずに注意が行き、その紙くずを床に落とす。そのまま、ままごと道具を手

にとり、遊び始める。そこへ実習生が近づき、「今遊ぶ時間ではないよね」というと、走って保育室内を逃げ始め、「それを止めようとする実習生にあとをついてきてもらい、とても嬉しそうな顔をしている。」C児は保育室から飛び出して行き、何か保育者にしきりに訴えている。保育者は姿勢を低くし、C児と視線を合わせながら話しをしている。C児は納得した表情になり、保育室に戻る。「A児は保育室から出て、保育者の姿を見つけゆっくり歩く。保育者が「A君」と少しふざけを含んだ声で咎めるとわざと、一步一步ゆっくりと歩いて保育室から遠ざかるようとする。保育者が「先生とどっちが早いかなー」というと慌てて保育者より先に保育室に戻り、椅子に座る。そして立ち上がり、円状に椅子を並べて座っている状態の子どもたちの頭を抑えながら「丸！丸！」と大きな声で言い、頭を叩いてあるく。頭を叩かれても反撃する子どもはいなかった。」

カンファレンス時に、エピソード4の下線部について、教頭に尋ねると、7月は特定の形のブロックにこだわっていたが、今はこのトイレットペーパーの芯を腕にはめ、ヒーローになることにこだわりをもっているとのこと。「今はこれがお気に入りなので」ということで、片付けだからといって、なりきった小道具を外すことを求めず、こだわりを生かして、保育活動に参加できるように促している。教頭によれば、このやりとりをA児はとても気に入っており、日に何度か「頑張る力チャージ」をしてもらい、活動に取り組んでいるとのことであった。7月には頻繁に観察者にかかわりを求めてきたが、9月には担任、他の保育者、実習生とのかかわりを楽しんでいた（下線部5、6）、特に近寄って接触を求めてこようとはしなかった。また、エピソード3では、同じ遊びをしようとすることで他児とかかわろうとする姿がみられている。下線部7の行為について、担任はすぐに「あ、それは私が、降園準備ができていないかを一人ずつ確認するときに、丸（OKという意味）、丸といいながら、頭を軽くタッチをしていくマネですね」と解説してくれた。保育者のマネをするということは、やはり保育者との関係ができていたことの現れだと考えられる。

4-4 担任保育者のカンファレンス時の資料による子どもの姿

保育者は保育歴7年である。クラスの子ども20名中、保育者が気になる様子を挙げた子どもは12名である。上述のエピソード5のC児の姿としては、「2学期になりとても不安定になった。保育者とかかわりを求め、わざと部屋を飛び出したり、朝の用意や降園準備をしなかったりして、自分の方を向いてもらおうと考えている。保育者が声をかけにきてくれるまで絶対に動こうとしない」とある。A児 C児の他にも「わざと部屋を飛び出していく」と記述がある子どもが2名いる状態である。また下にきょうだいが産まれたばかりの子どもも複数おり、抱っこ等のスキンシップを求める姿も記述されている。また特別な支援や配慮が必要な子どもとしてA児の他に相談機関からの連絡があった3名の子どもに関する記述がある。しかしながら、筆者が観察をしていて、支援が必要であるという行動が一番多く見られたのが、A児であった。他にもゆっくりでないと活動できない、落ち着きがない、基本的習慣の確立ができていない複数の子どもの姿が記述されている。また記述によると、個々に課題を持っている子どもが多いと感じているとのことである。自分の思いを言葉にすることが難しく手がでる子どもも多く、毎日トラブルが絶えないとの記述がある。また入園当初は排泄の自立もできていない子どもも数名おり、排泄の失敗や、排泄への自信のなさから活動に参加できない姿も記述されていた。

子どもの実態の他には、個々に発達の課題を抱えている子どもたちに対しては興味を持って話を聞けるように話し方を工夫したり教材を工夫したり、みんなと一緒に楽しくできるような雰囲気を作ったり、声をかけたりしていきたい」との保育者の願いが述べられており、毎日悩みながらも子どもたちのできるようになってきた姿を認めながら、子どもたち同士の関係を作っていこうとする一方で、それぞれの思いをいかに受け止めていくか、基本的生活習慣の自立を含めて、保育をしている姿が描かれている。保育者の資料には幼稚園教諭の役割が幾層にも重なって表れている。

4-5 カンファレンスの概要とそこから見えてきたもの

保育終了後のカンファレンスに参加をした。カンファ

レンスには、園長、教頭、5歳児担任、4歳児担任、3歳児担任そして、筆者の6名であった。担任保育者は、他の担任の中では一番若い（経験が浅い）存在であった。3歳児の担任保育者は子どもがまずは安心してできるようにとの思いで、できる限りスキンシップにに応じているが、全体に3歳として幼いのではないかという思いが語られた。またA児に関してはかまってほしいというタイミングがつかめてきたので、必要と思われるときには抱っこ等をしているが、以前より抱っこをして保育室に連れ戻すということは減ってきている。ただ、他の子どももその姿を見て、保育者の関心を引こうとして逸脱行動を起こすことにジレンマを感じていた。それに対して、他のクラスの担任保育者は幼く見えるかもしれないが、3歳という年齢はそのような姿が当然あるのではないかと、特に夏休みを挟み、下にきょうだいができた子どもの多さを思えば、保育者と1対1のかかわりを求めるのは至極当然の姿である、という意見を述べていた。またこの幼稚園ではきょうだいで在籍している子どもが多いため、比較的自由に学年間を超えて子どもが保育室を行き来している。そこでのかかわりや見えてくる姿をお互いに報告し合っていた。これは、担任には見えない・見せない姿保育者が複眼で見ることにより、子どもへの理解がより深まり、さらに職員間での共通理解につながっていくことを示している。また担任の言う「複数の課題を持っている」とされる子どもの援助に対しては園長・教頭が援助に重要な役割を果たしている。例えば、保育室を飛び出していったとき、さりげなくその様子を見守っており、「そろそろ落ち着いてきたかな、と思うところで『お部屋に戻ろうか』と声をかけるようにしている。」「お弁当や片付けなどきくと担任一人では大変だろうと思われる場面ではできる限りフォローに入るようにしている。」「飛び出してきて、職員室の片隅で遊んでいることもあるが、やはりタイミングをみて、声をかけて一緒に保育室へ戻る。」などの言葉があった。この姿は、すべての職員が協力して子どもを保育していこうという姿勢であり、園長も教頭もA児のこだわりを認め、共有して対応していたことにも現れている。また、カンファレンスに同席して気付いたことがある。筆者はこれまで複数の幼稚園や保育所での定期的な参

与観察の機会が与えられたり、保育終了後の振り返り場面やカンファレンスに同席した経験がある。幼稚園や保育所によっては、振り返り時に、担当の保育者に向かって厳しい指摘が続く場合が少なくない。しかしこの幼稚園のカンファレンスでは、自分の保育に悩む保育者に対して、他の保育者が、暖かく助言をしたり、また自分の子ども観や保育観を述べていた。子どもが保育室を出て行くのは担任の責任であるという風土がある幼稚園であれば、担任はとてもではないが、複数の課題を抱える子どもや身辺自立ができていない複数の子どもに対して一人ひとりを認めることは困難であると思われる。しかし園長や教頭が保育者が困ったときには手を貸し、お互いにみた子どもの姿を伝え合ったり、経験年数が長い保育者が若い保育者を支えようとしている姿に、佐藤³⁾が、教育現場で重要とする同僚性を見出すことができた。この同僚性により、若い保育者は、素直に悩みを話すことができるとされる。そして自分の保育を真摯に振り返り、保育観・子ども観を積み上げていき、自分より経験年数の若い後輩を育てていくのであろう。

5. 総合考察

近年、国や自治体は「早期発見・対応」する体制を重視しているが、必ずしもその通りにできてきてはいない。対応が自治体によってさまざまであることは、研究1の調査紙の結果からも明らかである。今回対象とした幼稚園のある自治体は、特別な加配の職員が週に数回訪れることがある場合もあるが、毎日加配の職員が同じ子どもとかかわるわけではないという現状がある。真鍋⁴⁾の研究では、特別なニーズのある子どもの移行支援の観点から、連携支援シートを作成し、記入を移行先である保育所に依頼を行ったところ、その子どもの家庭や療育機関で見せていた「嫌いなこと・苦手なこと」が保育所入所後には全く違う面を見せていることも明らかにされている。研究1の連携の項でも「子どもの発達上の課題について連携機関に教えを受けて支援の手立てとしたい」という保育者の願いがあった。しかし、子どもはいつも同じ姿を見せるわけではない。支援機関では異なった姿をみせることは十分に考えられることである。保育という文脈の中でそ

の子どもが幼稚園で直面する課題を見つけることができるのは、同じ文脈で毎日過ごしている保育者しかいないのである。確かに専門的な視座に立った助言、子どもの表面上に現れた困難さを読み解く鍵になるかもしれないが、保育者もまた「助言」を一方的に受け入れるのではなく、子どもの支援を日々行いながら、子どもの困り感を家庭や支援機関に向かって明らかにし、同じ立場で支援内容を探っていくことは保育者の重要な役割である。

湯澤ら⁵⁾はアスペルガー症候群である男児の葛藤やこだわりを保育者とその男児の間で解決するだけではなく、保育者がそのこだわりを生かしながら、他の子どもと繋ぐ役割を果たしていることを明らかにしている。今回の調査を行った保育者は、個々を大切にしながら全体を見ることの難しさに葛藤を持つものが多くみられた。おそらく、個と丁寧に関わることをおろそかにしているわけではなく、「もっと丁寧に関わりたい」自分と、1人で全体の子どもたちに願いをもってかかわらなければ、という思いの中での葛藤であろう。その葛藤は、1クラス1担任故に、より深いものになっているのであろう。しかしよりよい支援があるのではないかと手探りで子どもとかかわっていることも示された。研究2のA児の担任も7月から9月にはA児に対する理解も深くなり、またA児も落ち着いた姿を見せている。また7月には相談機関に掛かることを拒否したA児の母親も、幼稚園の教育相談には毎回訪れて、子どもに対する不安を訴えている。幼稚園がその専門性を生かして、不安を抱える親子に対して子育て支援を行っているのである。

本研究では、幼稚園において、特別な支援を要する子どもの実態や、幼稚園教諭が何処に困難さを感じているかを明らかにするために行われた。保護者や、相談機関から支援が必要であると申し出があった子どもだけではなく、保育者が支援が必要であると捉える子どもに対しても、同じような支援が必要であり、その状況でありながら、1人で担任をしている姿が描き出された。困難さを感じながらも、自らの保育を振り返り、よりよく支援を行おうとしていく保育者の姿勢が示されたこと、またその姿勢に対して強力なサポートとなるよう同僚性を発揮し、全職員が協力して保育を

行っていくことで、子どもが少しずつ幼稚園生活を楽しめている姿や、幾層にも重なった保育者の仕事の奥深さが示されたことは意味があると思われる。

一方で、すべてが幼稚園教諭の技量に任されている危うさも感じられる。自治体がいわゆる「過配の人員」を配置するためには「障害名がある子ども」や「親から申し出があった場合」など条件がある場合が多い。本研究では、保育者のみが支援が必要であると捉える子どもが、ほとんどのクラスに存在し、「要支援」の子どもたちと同様に、支援が行われている実態を明らかにした。しかし、保育経験年数や子ども理解の点や実質的に支援が必要な子どもの数によっては、子どもたちが安定した幼稚園生活をおくれないケースもあることは、想像に難くない。自治体には、保育現場の実態を的確に汲み取り、適正な人員を柔軟に配置する機能が求められ、また保育現場も人員確保のみではなく、すべての保育者が協同して、支援の必要な子どもたちを保育していく役割が求められている。

研究1 研究2 では、各幼稚園園長に研究の意図説明を行った。倫理的配慮としては、プライバシーは厳守することを説明し、研究2の事例については、記述を持参し、論文掲載の許可を得ている。そのため調査対象の自治体や調査年度について本研究では公表しない。

*事例や調査対象の特定を避けるためこのような表記にしている。

引用・参考文献

- 1) 山根隆宏：「高機能広汎性発達障害児・者の母親の障害認識過程に関する質的検討」、『家庭教育研究所紀要』, 32, pp.61-73 (2010)
- 2) 池田友美, 郷間英世, 川崎友絵, 山崎千裕, 武藤葉子, 尾川瑞希, 永井利三郎, 牛尾禮子：「保育所における気になる子どもの特徴と保育上の問題点に関する調査研究」, 『小児保健研究』, 66(6), pp. 815-820(2007)
- 3) 佐藤学：「教師文化の構造＝教育実践研究の立場から」, 『日本の教師文化』, 東京大学出版会 (1994)
- 4) 真鍋健：「特別なニーズのある子どもの移行支援

に関する研究」, 『保育学研究』, 49 (1), pp.85-95 (2011)

- 5) 湯澤美紀, 湯澤正道：「仲間とともに育つ：アスペルガー症候群の子どもの体験と成長」『保育学研究』, 48(1), pp.36-46 (2010)
- 6) 文部科学省 初等中等教育分科会：「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm(2012.11.29)